Revue des sciences humaines

ISSN 1112-9255

Numéro 9 / juin 2018

.OEB Univ. Publish. Co

La réforme algérienne de la deuxième génération:défis et contraintes liés au manque de dispositifs d'évaluation de compétences transversales Algeria's second-generation reform : challenges and contraints related to the lack of transversal skills assessment mechanisms

Madina Bouamama,Université d'Oum El Bouaghi , Algérie.
yasmina.remali17@gmail.com
Samira Boubakour, Université de Batna -2-, Algérie.
samira.boubakour@yahoo.fr

تاريخ التسليم:(2018/04/12)، تاريخ التقييم:(2018/05/03)، تاريخ القبول:(2018/05/26)

Résumé :

Notre recherche aborde les principales innovations liées à la réforme du système éducatif algérien, de 2016. Visant à promouvoir l'apprentissage par projet, qui revient tambours battants dans les réformes entreprises en éducation. L'objectif consiste à réaliser un nouveau mode d'enseignement, qui conduit l'apprenant à transférer efficacement son apprentissage à travers les compétences transversales qui n'ont pas de contexte de réalisation propre à elles. En effet, elles sont intégrées implicitement à une variété de situations d'apprentissage. Cependant, le nouveau programme qui propose un référentiel de compétences transversales n'aborde pas suffisamment la question de leur évaluation. Dans cette perspective, notre problématique vise à enquêter auprès des inspecteurs et des enseignants, du premier et second palier, sur les difficultés relatives au manque de dispositif d'évaluation et les pistes de solutions liées à ces problèmes. L'objectif consiste à la fois d'identifier des techniques d'évaluation fiables, qui permettent de garantir la mesure des différents paliers de compétences et de participer, in fine, au projet de la refonte de notre système éducatif, en proposant ainsi au Ministère un moyen institutionnel d'évaluation.

Mots-clés : réforme, système éducatif, FLE, évaluation, compétences transversales..

Abstract :

This research is at the heart of the fields of education and EFL. It highlights the innovations related to the Algerian educational system that was put forward the year 2016. This research aims at promoting the project-based learning that has won popularity in the reform companies of education. The objective of consists of leads the learner to effectively transfer his learning through transversal skills that have no context of achievement particular to them. Indeed, they are implicitly integrated into a variety of learning situations. However, the new program, which proposes a reference framework for transversal skills, does not sufficiently address the question of their evaluation. In this perspective, our problem is to investigate the inspectors and teachers, the first and second tier, the difficulties related to the lack of evaluation system and possible solutions related to these problems. The aim is both to identify reliable evaluation techniques, which ensure the measurement of different levels of skills and of participating, ultimately, in the project of the overhaul of our education system, thus proposing to the Ministry an institutional means of evaluation.

Key words :reform, educational system, FFL, evaluation, transversal skills**.**

Introduction :

L'histoire des réformes du système éducatif en Algérie a connu de profonds bouleversements depuis le début des années 2003 en raison d'une refonte pédagogique « considérée comme le chantier fondamental de la réforme du système d'éducation et de formation » (Référentiel général des programmes algérien, 2009, p.27). Cette refonte a donné naissance à deux réformes successives : la réforme de la première génération de 2003 et de la deuxième génération de 2016, considérée comme une révision des programmes des niveaux primaire et moyen de celle qui la précède, sur le plan des profils qui n'étaient pas bien appliqués, tout en restant dans la continuité. Le Référentiel général des programmes algériens souligne que « Le dispositif mis en place depuis 1976 n'était plus apte à prendre en charge l'évolution rapide des mutations technologiques et scientifiques. Le nouveau dispositif devra être organisé et structuré afin de faciliter le processus d'intégration et la régulation » (2009, p.27).

En effet, les nouveaux programmes n'ont pas subi un grand changement en matière d'orientations méthodologiques. Toutefois, l'innovation a touché dans une large mesure la structuration des manuels scolaires, traduisant ainsi la volonté des auteurs-concepteurs des programmes d'apporter un nouveau souffle à la pédagogie appliquée afin de placer l'apprenant au centre de la formation et de l'en rendre acteur. Selon le référentiel général des programmes algériens «Le changement pédagogique s'opère par la centration sur les compétences et les apprentissages construits comme principes organisateurs des programmes et de l'enseignement /apprentissage,et par le projet pédagogique comme instrument de mise en œuvre dans le cadre d'une approche systématique des activités et des contenus » (2009, p.28).

Dès lors, l'enseignement en Algérie est désormais axé sur une pédagogie de projet, qui prône entre autres l'apprentissage par problèmes et leur résolution. Elle est « sous-tendue, sur le plan éducatif, par les principes de la flexibilité pédagogique, du changement audacieux mais néanmoins mesuré » (Référentiel général des programmes algérien, 2009, p.27). Outre l'impact de cette pédagogie, doter l'apprenant d'un large socle de compétences transversales, lui permettant de transferer efficacement son apprentissage et de s'investir au-delà des disciplines.

Eu égard à cette situation, il conviendrait de garantir un dispositif pédagogique riche de nouvelles modalités d'évaluation, contribuant à la fois à atteindre les objectifs fixés dans l'ancien programme, et à éveiller la conscience pédagogique à l'importance de mesurer le profil de compétences transversales des apprenants. De même, il s'agit en l'occurrence de « rompre avec la conception traditionnelle de l'évaluation sanction résumée dans une note dont la lisibilité n'est souvent pas évidente et de la remplacer par une évaluation intégrée au processus d'apprentissage. » (Référentiel général des programmes algérien, 2009, p.30)

Or, le nouveau programme n'a pas abordé suffisamment cette question, par rapport au dispositif d'évaluation instrumenté, malgré que ces compétences n'aient pas de contexte de réalisation propre à leur mise en place. C'est pourquoi nous avons estimé nécessaire de centrer l'attention sur cette problématique complexe à laquelle aucune solution optimale n'a jamais été apportée et tenter d'examiner l'extension des finalités des deux réformes et les propositions de remédiation des pratiques pédagogiques qui en découlent.

A cet effet, notre étude vise pertinemment à enquêter sur la nouvelle réforme de 2016 par rapport aux problèmes d'évaluation des compétences transversales. Les éléments qui paraissaient les plus problématiques dans notre recherche sont ceux qui se rapportent au manque de dispositifs d'évaluation de compétences transversales. L'objectif est de vérifier s'il y aurait une possibilité d'une mise en place de nouvelles modalités d'évaluation dans le paysage de notre système éducatif, assurant une meilleure qualité d'apprentissage. Dans cette optique nous avons pris appui sur un questionnaire au profit des inspecteurs et des enseignants des cycles primaire et moyen et ce, en partant de l'hypothèse que la nouvelle réforme n'a pas abordé la question d'évaluation des compétences transversales en matière de moyens de suivi institutionnels, et que les enseignants ne peuvent pas développer un certain degré d'autonomie à l'évaluation, de ces compétences, sans avoir à recourir à un guide d'évaluation.

Cette enquête constitue le véritable point de départ de notre recherche. Dans notre cas, c'est les difficultés qui nous ont amenées à élaborer les hypothèses et les questions de cette recherche. Les constats relevés nous ont conduits à la fois à mesurer l'impact du recours à de nouvelles modalités d'évaluation sur le développement des compétences transversales, et à faire émerger comme une piste de réflexion une expérimentation sur les apprenants en classe. Elle sera le sujet de notre prochaine publication, se situe dans le prolongement des hypothèses antérieures de notre enquête, ce dont il s'agit de vérifier préalablement s'il y a nécessité de mener à bien une telle étude. Dans cette dynamique, notre enquête poursuit les objectifs suivants :

1. Déterminer l'impact de cette réforme sur le dispositif pédagogique d'évaluation en examinant les innovations offertes et les solutions aménagées dans le cas où elles répondent aux inquiétudes relatives aux modalités souhaitables d'évaluation.
2. Identifier les techniques et les pratiques qui permettent de garantir la mesure de l'état d'avancement des différents paliers de compétences.
3. Savoir dans quelle optique ces pratiques d'évaluation, si elles étaient entreprises, trouveraient un écho favorable auprès des enseignants.
4. Démontrer dans quelle mesure les souhaits ; que prônent les directives éducatives ; peuvent-ils se transformer en moyens d'évaluation institutionnels.

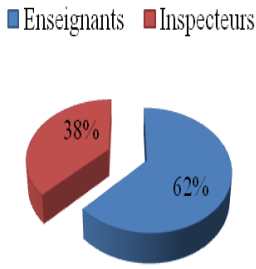
L'objectif général est d'analyser les résultats obtenus pour proposer, in fine, des pistes de solutions liées aux problèmes rencontrés et voir dans quelle mesure il serait possible d'alimenter le nouveau système éducatif par des nouvelles pratiques d'évaluation. Tous les éléments précédents conduisent à la réalisation d'un objectif global consistant à participer au projet de la refonte du système éducatif algérien en proposant un moyen de suivi. À titre de suggestion, intégrer au cahier d'activités un portfolio, adapté aux besoins des enseignants, contribuant à atténuer la complexité de la mesurabilité des compétences transversales pour les rendre opérationnelles. Cette suggestion n'est pas le fruit de notre réflexion personnelle, elle est le fruit des constats obtenus de notre enquête.

II-Méthodologie: Notre enquête a été mise en œuvre entre janvier et février 2018 à partir d'un échantillon statistiquement représentatif de la population enseignante du français. Elle couvre 70% des établissements des paliers primaire et moyen de la

wilaya de Constantine en Algérie. Les démarches de prise de contact avec les enseignants ont été effectuées grâce à l'appui de la Direction de l'Education après une information par lettre du Directeur de l'Education adressée aux chefs d'établissement et des inspecteurs de toutes les circonscriptions ciblées. Au mois de février, ces enseignants ont reçu dans leur établissement d'affectation principale un questionnaire de 27 questions, entre ouvertes et fermées, portant sur les compétences transversales et le problème de leur évaluation. Ce questionnaire est spécialement conçu pour les besoins de notre enquête mettant en considération la problématique des finalités indiquées dans les textes officiels et les directives institutionnelles du dispositif pédagogique de la nouvelle réforme. Nous tenons à préciser que le traitement des données obtenues a été effectué par le logiciel d'enquête Modalisa.

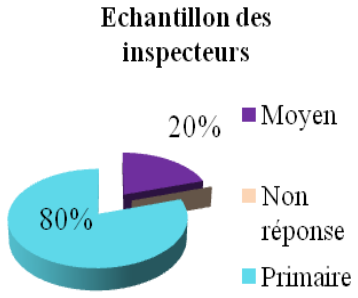
2.1-Population enquêtée :

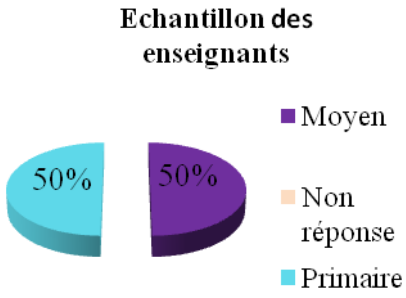
Figure N° 01 : Population enquêtée



Cette enquête n'a pas l'ambition d'être exhaustive, elle a été réalisée auprès d'une population représentée par deux échantillons de 80 personnes entre enseignants et inspecteurs. Nous avons jugé important de privilégier la prise en considération de la répartition de la population par profession et non par palier. Ainsi, le premier échantillon est constitué de 50 enseignants, entre titulaires et stagiaires, des niveaux primaire et moyen. Le deuxième est composé de 30 inspecteurs des mêmes niveaux. Leurs profils ont été déterminés sur la base d'un tirage aléatoire. Les critères de sélection sont respectivement : sexe, âge, expérience professionnelle, palier d'enseignement, diplôme obtenu, degré de connaissance du sujet et niveau des apprenants. Ces critères sont les mêmes pour les deux échantillons sauf celui de la maîtrise du sujet, qui ne concerne pas en effet les inspecteurs interpréteurs des finalités éducatives. Cette méthode n'a pas privilégié la prise en considération de la répartition de la population par sexe.

Figure N° 02 : Sous-populations enquêtées





2.2-Axes d'analyse de l'enquête :

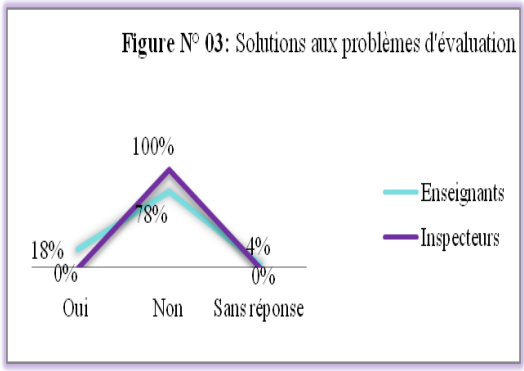
Les différents axes d'analyse abordés dans notre enquête sont entre autres :

- L'avis des inspecteurs et des enseignants sur la nouvelle réforme par rapport aux solutions proposées aux difficultés et au manque de dispositifs d'évaluation de compétences transversales.
- Les enseignants et la connaissance des nouveaux concepts relatifs à l'évaluation des compétences transversales.
- Les difficultés rencontrées lors de l'évaluation des compétences transversales.
- Le taux d'emploi des différentes méthodes d'évaluation par les enseignants.
- L'avis des inspecteurs et des enseignants sur une possibilité d'associer l'apprenant à l'évaluation.
- L'avis des inspecteurs et des enseignants sur la nécessité d'élaborer un moyen institutionnel d'évaluation.

III- Résultats et discussion :

3.1-L'avis des enseignants et des inspecteurs sur la nouvelle réforme par rapport aux solutions proposées aux difficultés d'évaluation et au manque de dispositifs d'évaluation de compétences transversales : Nous tenons à signaler qu'avant d'effectuer cette enquête, nous avons examiné le nouveau dispositif pédagogique en matière de documents officiels et nous ne pouvons que dresser un

constat négatif sur l'état d'enseignement par rapport aux moyens d'évaluation. Bien que la réforme ait tenté de refonder la conception des manuels et d'offrir une réflexion novatrice sur les démarches et les pratiques pédagogiques. Aucun moyen officiel n'a été proposé en effet pour faire réussir l'évaluation.



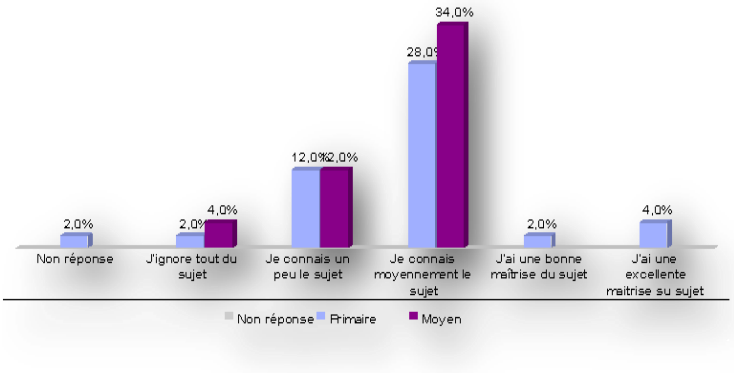
Les résultats obtenus viennent confirmer nos constats. Près de 50% des enseignants pensent que la réforme a trouvé un compromis acceptable aux exigences d'évaluation mais pas au-delà des théories. A l'opposé 94% des inspecteurs ne trouvent pas que ce problèmes était résolu tant qu'en théorie qu'en pratique. 98% des inspecteurs et 50% des enseignants disent que l'évaluation est polymorphe et a pris actuellement une forme diagnostique, pronostique, formative, certificative et régulatrice. En revanche, ils souhaiteraient que ces notions soient illustrées en classe en moyens institutionnels. Ces derniers ont donné des justifications claires qui reflètent la situation pédagogique actuelle. Nous les citons « Les enseignants font des efforts personnels pour suivre la progression des apprenants », «La réforme n'a pas proposé des solutions optimales aux problèmes d'évaluation »(enseignants des cycles primaire et moyen) et «L'évaluation est toujours en question » (la majorité des inspecteurs). La quasi-totalité des inspecteurs et enseignants environ 90% affirment que les problèmes d'évaluations touchent davantage les moyens de suivi et déclarent que cette réforme n'avait pas proposé des solutions optimales aux problèmes de manque de dispositifs d'évaluation.

3.2: **Les enseignants et la connaissance des nouveaux concepts relatifs à l'évaluation des compétences transversales :** La nouvelle réforme de 2016 reflète une orientation pédagogique des enseignements / apprentissages vers les compétences plutôt que vers les savoirs. Les manuels issus de cette réforme ont connu une remarquable présence de plusieurs concepts nouveaux (situation-problème, atelier, séquence, projet), ce qui rapproche l'apprentissage de celui de l'ingénierie didactique, où l'action pédagogique prend une forme plus ou moins pratique. Cette orientation suscite un intérêt renouvelé pour la pédagogie de projet. C.Reverdy souligne que cela « s'appuie sur les possibilités qu'elle offre de s'aventurer au-delà des disciplines, et ainsi de mobiliser les compétences transversales des élèves, de recourir aux TIC et d'intégrer les initiatives des acteurs autour de leur projet d'établissement » (2013, p. 46). Cette transposition del'apprentissage dans les formations professionnalisantes eu égard au domaine académique des langues. P.Thaillard souligne qu'elle« permet de proposer une autre façon d'apprendre, plus motivante, plus variée, plus contextualisée et plus concrète.

Elle conjugue la logique, l'action, où l'élève est actif et créatif, le travail en équipe et l'apprentissage.» (2012, p.94).

Se mettre en projet est donc pour l'apprenant l'intégration dans une « entreprise collective ou individuelle gérée par l'élève ou par le groupe-classe » (Guide méthodologique d'élaboration des programmes, 2009, p.33). L'individualisme ne trouve pas sa place dans cette entreprise de savoirs, car l'apprenant est en perpétuelle collaboration avec ses pairs. Il construit graduellement son identité sur ses propres connaissances et compétences ainsi que sur celles de ses pairs. Dans cette situation, que devient le rôle de l'enseignant ? Le guide méthodologique algérien d'élaboration des programme ajoute dans le même contexte que *«l'enseignant anime, mais ne décide pas tout »* (2009, p.33). L'identité de l'enseignant, différemment de celle de l'apprenant, se construit pertinemment sur les connaissances et les pratiques adaptées aux nouvelles réflexions théoriques. Pour un meilleur dynamisme, il serait nécessaire, que l'enseignant continue de se former et de s'informer afin de maintenir un niveau important tant dans les connaissances que dans les actions d'enseignement. Cet approfondissement de connaissances contribue vivement à une ouverture flexible sur les innovations pédagogiques et ce, dans l'objectif d'accepter l'innovation et même d'y participer. Cette problématique de connaissance et d'acceptation des concepts relatifs aux innovations pédagogiques est sous-jacente à nos objectifs dans cette enquête. Dans cette perspective, la connaissance du sujet par les enseignants a été analysée à la lumière d'un certain nombre de critères qui sont respectivement, le palier d'enseignement, le diplôme de formation, l'expérience professionnelle et tous les rapports qui en découlent. Nous avons également jugé nécessaire de mettre le point sur le rapport entre la maîtrise du sujet et les difficultés rencontrées pour situer mieux notre problématique de recherche.

Figure N° 04 : Le degré de maîtrise du sujet par les enseignants enquêtés



En observant les histogrammes ci-dessus concernant la question : Par rapport au sujet de cette recherche (l'évaluation des compétences transversales), comment vous situerez-vous ? Nous remarquons que uniquement 6% des enquêtés ont avancé les réponses suivantes « j'ai une bonne maîtrise du sujet» et «j'ai une excellente maîtrise du sujet ». Il s'avère que plus de deux tiers des enseignants environ 62%

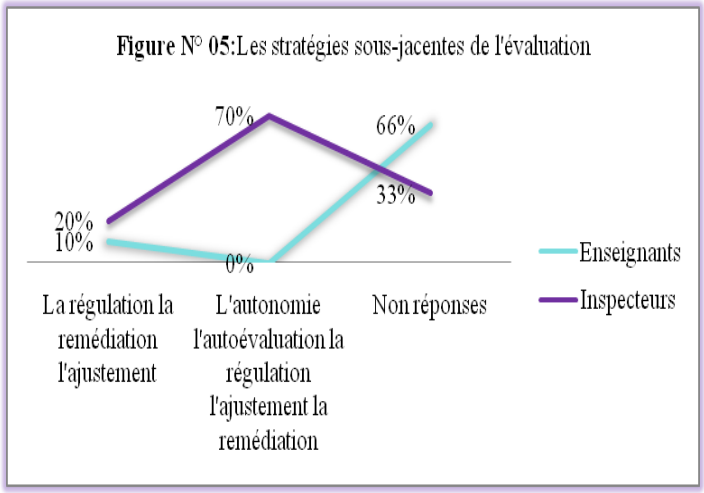
connaissent moyennement le sujet. D'ailleurs, le reste des enseignants à peu près 30% ont répondu : «je connais un peu le sujet » et « j'ignore tout du sujet ».

Selon le Guide méthodologique d'élaboration des programmes algériens « Le choix de l'entrée dans les apprentissages par les compétences n'est pas sans incidence sur la méthodologie d'élaboration des programmes » (2009, p.26) surtout en matière d'évaluation puisque « Dans l'approche par compétences, la situation d'apprentissage permet à l'apprenant de mobiliser les contenus et les processus acquis pour résoudre des situations problèmes…La régulation de cet apprentissage est assuré par une évaluation formative menée de manière intégrée » 2009, p.30 En ce sens, nous avons émis le souhait d'être informés sur l'avis des enseignants sur les différences entre l'évaluation des savoirs et des compétences. Quant à la question : En matière d'évaluation, y a-t-il une différence entre le suivi d'une acquisition d'un savoir et celui d'un développement d'une compétence? Les enseignants ont répondu comme suit :

- Le savoir est basé sur l'acquisition toutefois la compétence est basée sur le développement 6%
- L'appropriation d'une compétence est plus complexe que l'appropriation d'un savoir 20%
- L'acquisition d'une compétence demande un suivi continu à long terme 46,7%
- Le savoir est associé à l'activité alors que la compétence est associée à la tâche 6,7 %
- Le suivi d'une compétence se fait à travers le suivi de ses composantes par contre le suivi d'un savoir se fait à travers l'évaluation des connaissances 6,7%
- Non réponses 13,9%

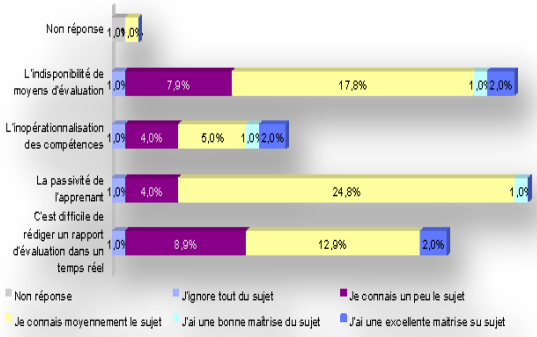
Par conséquent, la courbe ci-dessous, montre que la plupart des enseignants enquêtés environ 90% ignorent les différentes stratégies sous-jacentes à l'évaluation, contrairement aux inspecteurs qui maitrisent, plus ou moins, ce genre de techniques. Les stratégies proposées par la population enquêtée sont, entre autres, la régulation, l'autorégulation, l'ajustement, la remédiation, l'autoévaluation. Toutes les stratégies citées relèvent pertinemment de l'évaluation formative.

pertinemment de l'évaluation formative.



D'après l'histogramme ci-dessous, nous remarquons qu'il y a un rapport inverse entre quelques items et les difficultés d'évaluation. Ces résultats expliquent bien ce qui a été trouvé concernant la maîtrise du sujet et les actions sous-jacentes à l'évaluation. On peut déduire que l'enseignant ne peut développer une certaine autonomie à l'évaluation sans avoir une excellente maîtrise des savoirs. Eu égard de ce qui précède, aider les apprenants à développer leurs compétences n'est pas aisé, il conviendrait de prendre davantage conscience du développement des compétences transversales par des moyens qui offrent un climat propice à l'apprentissage et facilitent la tâche à l'enseignant quoique ce soit son niveau.

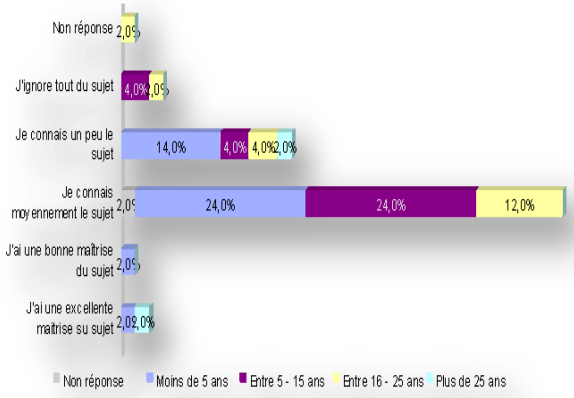
Figure N° 06 : Le rapport entre le degré de la maîtrise du sujet et les difficultés de l'évaluation formative



D'autre part, nous constatons qu'il n'existe pas un lien direct entre le diplôme obtenu et le degré de maîtrise du sujet, ceci semble logique car le thème abordé est en relation étroite avec les pratiques novatrices qui nécessitent une mise en place sur le terrain. A l'opposé, nous signalons qu'il n'y a qu'une minorité de professeurs expérimentés, environ 12%, qui montrent un certain intérêt au sujet en question. La plupart des enquêtés qui se sont montrés intéressés par ce sujet sont, entre autres, les

enseignants ayant environ 10 ans ou moins d'expérience. Ces résultats nous ont conduit à constater que les anciens professeurs manifestent implicitement une certaine résistance au changement et continuent à reléguer au second plan toute tentative d'innovation.

Figure N° 07 : Le rapport entre le degré de maîtrise du sujet et l'expérience professionnelle



3.3-Les difficultés rencontrées lors de l'évaluation des compétences transversales

La compétence transversale ou interdisciplinaire n'a pas de contexte de réalisation indépendant. Elle est intégrée implicitement à une variété de situations d'apprentissage au sein d'un projet pédagogique porteur d'une perspective transversale. Dans cette situation, il convient à la fois que l'enseignant repère la contextualisation des compétences transversales aux compétences disciplinaires et qu'il s'appuie sur sa propre réflexion afin de structurer une grille pour les évaluer. D'après l'analyse des documents officiels nous avons pu constater qu'il est préconisé de recourir à une grille d'évaluation critériée, qui favorise un ancrage dynamique et permanent de l'apprenant dans le processus d'évaluation. Il est nécessaire que l'apprenant s'auto-évalue et prenne conscience de son état de progression, et qu'un moyen d'évaluation, voire même de régulation formative, soit introduit. Cependant, la situation en contexte ne correspond pas aux estimations et aux tendances éducatives esquissées. L'enseignant se trouvait face à des conditions qui ne garantissaient pas les supports qui aident à faire un bon suivi.

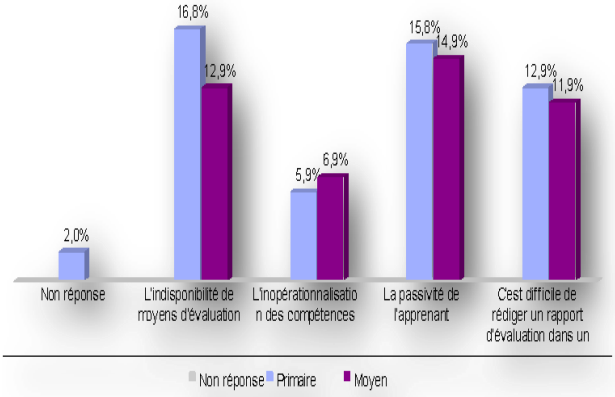
Cette partie d'analyse aborde les différentes difficultés rencontrées, dès que les enseignants tentent à faire émerger des suggestions productives pour faire l'évaluation des compétences transversales. Près de deux tiers des enseignants s'accordent à dire que le rapport d'évaluation formative ne pourrait pas toujours se faire en temps réel. Ce n'est pas aisé à l'enseignant d'élaborer tout seul des fiches de suivi visant la coévaluation et l'autoévaluation des compétences transversales. La moitié des enseignants tiennent à affirmer une telle prémisse. Parmi eux, 48% signalent que les indicateurs du développement d'une compétence transversale ne sont pas facilement repérables et que les difficultés sous-jacentes auxquelles sont

confrontés les enseignants lors de l'évaluation formative des compétences transversales sont les suivantes :

Types de difficultés

- La passivité de l'apprenant **31%**
- L'indisponibilité de moyens d'évaluation **30%**
- Ladifficulté de rédiger un rapport dans un tempsreel **25%**
- L'inopérationnalisation des compétences **13%**

Figure N° 08 : Les difficultés qu'éprouvaient les enseignants à l'évaluation formative



En effet, les histogrammes ci-dessous montrent qu'il n'y pas un rapport direct entre le niveau de l'apprenant et sa passivité. Cela nous conduit à déduire que le jugement évaluatif d'une compétence transversale est mené sur l'observation des comportements et attitudes plutôt que sur l'appropriation des savoirs et connaissances.

Figure N° 09 : Le rapport entre quelques difficultés et le niveau des apprenants

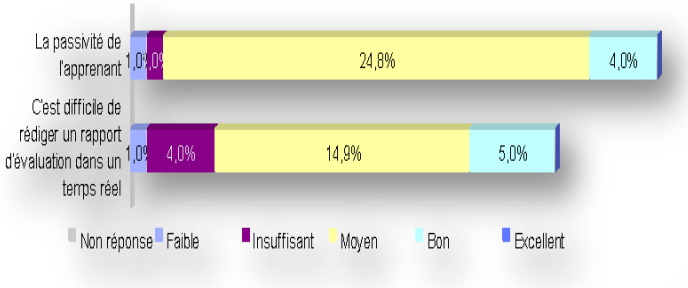
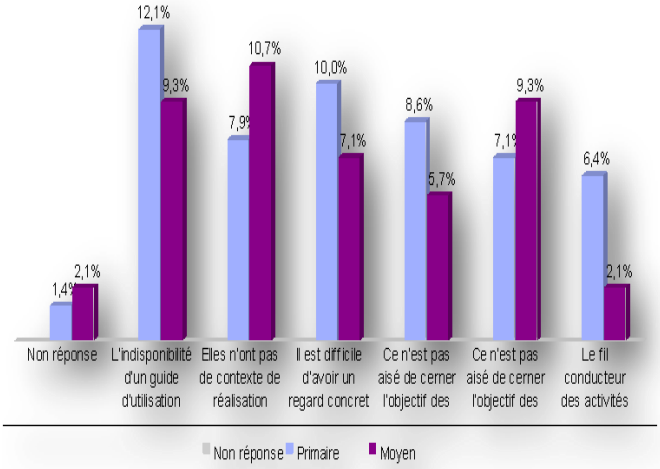


Figure N° 10 : Difficultés d'évaluation relatives aux problèmes d'opérationnalisation des compétences transversales



Par ailleurs, nous avons pu soulever, comme l'illustre l'histogramme ci-dessus, d'autres difficultés qui découlent de l'inopérationnalisation des compétences et de la complexité du repérage de leur contextualisation aux savoirs dans les activités du manuel. Elles se rapportent à l'indisponibilité d'un guide d'utilisation méthodologique des compétences. 22% des enseignants pensent que cette dernière est la principale difficulté rencontrée. Plus d'un quart affirme qu'elles n'ont pas de contexte de réalisation propre à leur mise en place et qu'il est difficile d'avoir un regard concret sur l'installation des composantes des compétences transversales en fonction d'un contexte donné. Quant aux objectifs des activités, les difficultés se manifestent aux composantes des compétences plus qu'aux compétences en elles-mêmes, ceci est le constat de 17% des enquêtés. A l'opposé, la plupart ne trouve pas que le fil conducteur des activités correspond à la graduation des compétences. En effet, il n'y'a qu'une minorité qui pense ainsi.

3.4-Taux d'emploi des différentes méthodes d'évaluation :L'évaluation regroupe un certain nombre de techniques et modalités qui ont toutes en commun de faire la mesure du degré d'efficacité des programmes comme objet. Dans un sens plus large, nous pouvons dire qu'elle représente une notion polymorphe qui peut prendre une forme diagnostique, pronostique, formative, certificative et régulatrice. Le nouveau système devrait illustrer toutes ces formes en moyens de suivi aménagés au service des enseignants et apprenants. Cette partie d'analyse concerne une vérification préalable de la faisabilité de quelques pratiques d'évaluation. Elle met en évidence les formes les plus problématiques de l'évaluation, qui sont entre autres, la forme formative et régulatrice.

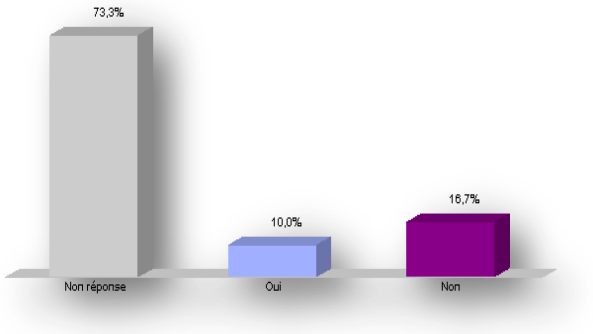
D'après M.Romainville « Toute tentative d'utiliser ces compétences dans l'évaluation certificative est vouée à l'échec par manque de validité. Comment "coter" la manière dont un élève gère son temps, mémorise, résume ? Avec quels critères ? Ce que l'on mesurera, c'est la distance entre les manières d'apprendre de l'élève et celles de son évaluateur ! Tout ceci ne signifie évidemment pas qu'il ne faut pas se préoccuper des manières d'apprendre de nos élèves. Tout au contraire, nous sommes pleinement responsables de cette phase d'appropriation personnelle,

c'est même notre raison sociale première : faire apprendre. Cela signifie simplement qu'il ne faut pas le faire sur le mode prescriptif, normatif, en édictant des règles, des modèles mais bien sur le mode de l'accompagnement à la prise de conscience, à l'analyse et à l'amélioration, par les élèves eux-mêmes, de leurs propres manières d'apprendre. » (1995, p.6).

Comment évaluer les compétences transversales ?

D'après plus de deux tiers des enseignants et des inspecteurs environ 75%, l'évaluation certificative ne reflète pas le profil réel de compétences des apprenants. 74% des enseignants et 87% des inspecteurs s'accordent à souligner que l'évaluation n'est guère efficace si elle n'arrive pas à ajuster le comportement des apprenants, et ce, dans cette intention, il convient de recourir à une régulation dans l'évaluation, permettant de réajuster les attitudes et les comportements observables des apprenant. La régulation formative, elle qui propose une remédiation permanente des apprentissages, devrait être illustrée sous forme de grilles de suivi porteuses d'une dimension prospective et rétrospective. Cependant, la plupart des enseignants n'utilisaient pas ce genre de pratiques en classe. 16,7% des inspecteurs confirment que les enseignants issus de leurs circonscriptions éprouvaient des difficultés dès qu'ils tentaient de mettre en pratique de telles grilles. Toutefois, nous tenons à signaler que les deux tiers des enseignants étaient réservés par rapport à cette question, tout en confirmant qu'ils les utilisaient d'une façon permanente.

Figure N° 11 : L'avis des inspecteurs sur l'utilité d'une grille d'évaluation par leurs enseignants



L'évaluation formative des compétences transversales consiste à mettre à l'épreuve une forme plus dynamique de l'apprentissage, nécessitant une adaptation, de celle-ci, de la part de l'enseignant. Ce qui est visé dans cette étape est de construire un regard rétrospectif, consistant à porter un jugement objectif sur le potentiel des apprenants. Les opinions dégagées par les enseignants murissent à long terme. Dans ce contexte, l'enseignant est celui qui s'intéresse aux processus plutôt qu'aux résultats. Il ne s'agit pas, en l'occurrence, d'un bilan qui se traduit par une note qui reflète un moment dans un parcours, mais de mettre en avant une évaluation qui s'étale sur une période indéterminée. Outre l'impact de cette évaluation, aider l'apprenant à tirer profit de ses propres expériences scolaires et de s'aventurer dans les autres disciplines, ceci ne peut être que le fruit d'un suivi à long terme.

Pour connaître l'avis des enseignants sur l'utilité d'une éventuelle grille d'évaluation formative nous avons pu signaler, comme l'illustre les histogrammes ci-dessous, que 30% des enseignants et 22% des inspecteurs citent, parmi les critères de cette grille, aider l'apprenant à trouver ses points faibles. Plus d'un quart environ (21%) trouve qu'elle permet aussi de progresser. Respectivement 20% et 13% des inspecteurs etdes enseignants estiment que cette grille offrira la chance à l'apprenant de changer son comportement et qu'elle facilitera l'opérationnalisation de ces compétences. Selon le témoignage des inspecteurs la plupart des enseignants n'avaient pas eu recours à une grille d'évaluation. Seuls 2% parmi les enseignants trouvent qu'elle n'est pas utile pour le professeur et uniquement une minorité environ 8% trouve que si elle était disponible elle serait difficile à remplir. Les pourcentages obtenus par les inspecteurs, pour ces choix, viennent confirmer ceux des enseignants.

Figure N° 12 : L'avis des enseignants sur les caractéristiques de la grille d'évaluation formative

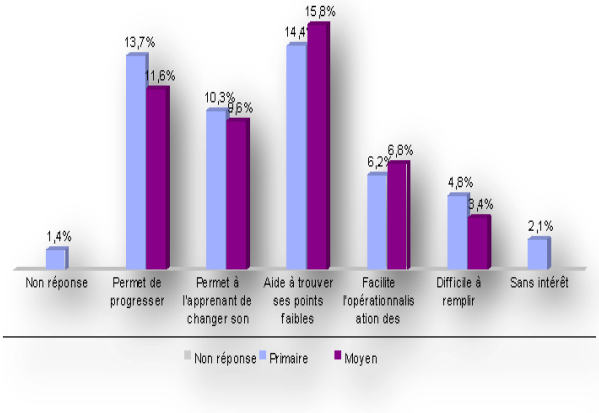
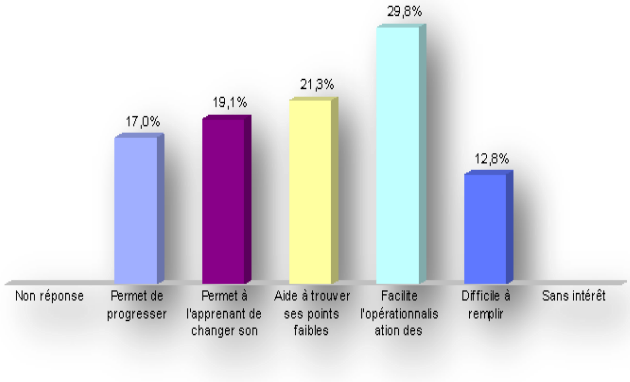


Figure N° 13 : L'avis des inspecteurs sur les caractéristiques de la grille d'évaluation formative



3.5-L'avis des enseignants et des inspecteurs sur une possibilité d'associer l'apprenant à l'évaluation : La réforme prône une nouvelle vision de l'évaluation

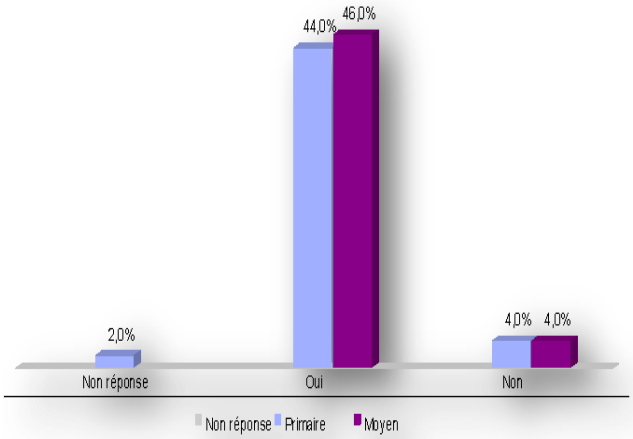
qui n'est plus basée sur les savoirs mais plutôt sur les savoir-faire et les aptitudes. Elle s'inscrit dans un contexte coactif permettant d'associer l'apprenant aux différents processus d'évaluation. L'implication active de l'apprenant au cœur de ces processus est décrite est documentée par le référentiel général des programmes « *une intégration des procédés interactifs : apprenant/ apprenant, enseignant/ enseignant, enseignant/ parents dans tout le processus d'évaluation* » (2009, p.91) et *« la mise en place d'une évaluation dans un contexte se rapprochant le plus possible d'un acte concret (l'agir), posé dans une situation réelle* » (2009, p.91).

A cet effet, l'école algérienne se veut dynamique et moderne et montre sa volonté de transformer la classe de langue en une entreprise de savoir-agir qui englobe les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être. Suite à cette réflexion, l'enseignant devient un entrepreneur du changement qui véhicule une véritable culture de créativité et de coopération. L'objectif est d'ancrer l'élève dans des situations de collaboration avec ses camarades qui engendrent « *l'installation de mécanisme d'évaluation par les pairs et l'autoévaluation qui génère chez l'apprenant des comportements de critique et d'autocritique et développe ses compétences métacognitives et relationnelles* » (Référentiel général des programme, 2009, p.91). L'apprenant construit son savoir par sa relation avec ses pairs, et se découvre à travers eux tout en procédant par un processus de miroir qui contribue à appréhender la complexité des enjeux dans lequel il se situe. Cette étape de reconnaissance de soi et de l'autre est une préparation à une évaluation basée sur la complémentarité des raisonnements des élèves. D'après notre analyse, nous nous sommes aperçus que près de trois tiers des enseignants environ 88% et 77% des inspecteurs estiment qu'il serait nécessaire de donner la chance à l'apprenant de vérifier ses acquis avec l'enseignant en vue de l'ancrer dans les processus d'évaluation. Respectivement, 64% et 90 % des enseignants et des inspecteurs soulignent qu'il est aussi important que l'apprenant soit associé à l'évaluation de ses travaux avec ses camarades de classe. 70% de la population enquêtée attache une grande importance à la coévaluation dans l'espoir d'ajuster le comportement de l'apprenant.

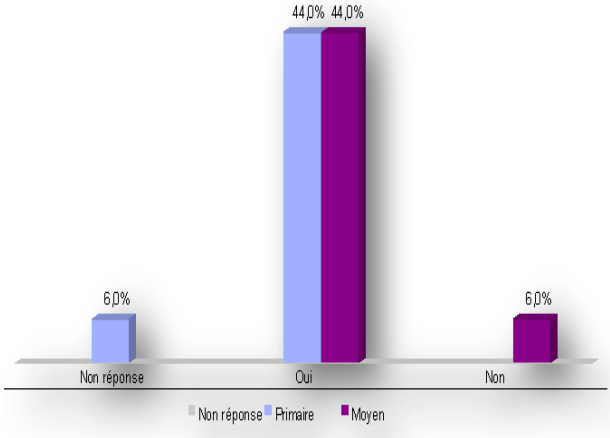
Bien que cette évaluation offre l'opportunité aux apprenants de comprendre mieux les objectifs des cours et développer, au fur et à mesure des interactions, certaines stratégies de travail comme (l'observation, l'écoute et apprendre de l'erreur de l'autre), elle peut être problématique en pratique. Ceci est le constat de plus d'un tiers environ 32% des enseignants qui trouvent que l'association de l'apprenant à l'évaluation, de ses pairs pendant la réalisation des tâches collectives, gêne vraisemblablement la plupart d'entre eux et constitue une entrave à l'aboutissement à des résultats fructueux. Contrairement à ce qui précède, 64% des inspecteurs dressent un constat positif par rapport à cette opinion. A vrai dire, 10% parmi les enseignants enquêtés s'accordent à préciser qu'ils éprouvaient réellement des difficultés lors de l'évaluation conjointe apprenant/apprenant. En effet, des situations conflictuelles seront engendrées entre les apprenants si l'enseignant n'arrivait pas à exclure les situations d'échec et de concurrence. Cependant, la réussite d'une telle évaluation nécessite un travail dans un cadre de collaboration harmonieux, où l'enseignant favorise des situations d'apprentissage basées sur la coopération plutôt que sur la compétition. Il prenait la position d'un accompagnateur, puis il s'effacera progressivement lorsque l'apprenant arrive à faire preuve d'autonomie.

Figure N° 14 : L'avis des enseignants et des inspecteurs sur l'importance d'associer l'apprenant à l'évaluation avec l'enseignant

Inspecteurs



Enseignants



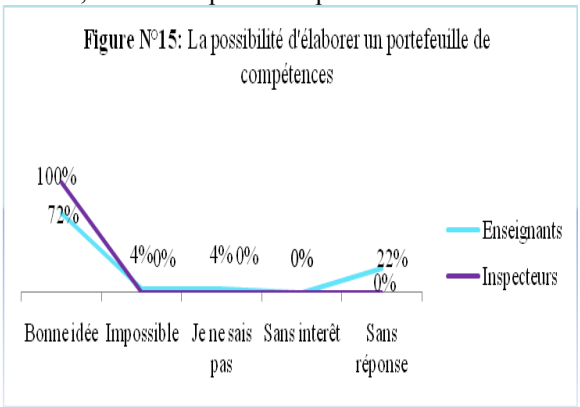
3.6-L'avis des enseignants et des inspecteurs sur la nécessité d'élaborer un moyen institutionnel d'évaluation : Le nouveau programme propose dans chaque projet un référentiel de compétences transversales calibrées selon des critères déterminés dans le document d'accompagnement mais sans avoir avancé un moyen institutionnel d'évaluation. J.Donnay souligne que «La plupart des auteurs admettent la nécessité de l'auto-évaluation et de formes diverses de coévaluation » (2002, p. 17), mais selon L.Paquay « le problème de l'imposition de telles démarches reste entier » (1999, chapitre 7). Pour ces raisons, il conviendrait par défaut de repenser

les évaluations du système éducatif en Algérie et tenter de rejoindre les travaux internationaux afin d'approfondir les réflexions sur les différents instruments d'évaluation. L'objectif est d'explorer de nouvelles pistes d'expérimentation qui permettent d'alimenter notre système par des pratiques d'évaluation équilibrées, flexibles et applicables sur le terrain et les regrouper sous la forme d'un moyen qui manifeste, d'une part, l'identité scolaire et biographique des apprenants, d'autre part, leur profil réel de compétences.

Cependant, 56 % des enseignants et 80% des inspecteurs soulignent qu'il ne serait pas possible de construire un regard prospectif sur la progression du profil de compétences des apprenants sans avoir à recourir à des fiches de suivi. Plus de la moitié de la population enquêtée confirme que l'apprenant ne peut pas transférer son apprentissage sans qu'il soit conscient de son profil de compétences transversales. Cette prise de conscience est conditionnée par le recours à un moyen de suivi authentique. Selon J.Donnay « L'implication active de l'apprenant dans le processus d'évaluation est bien décrite et documenté entre autres par Allal (1999) ; un outil de plus en plus utilisé dans cette perspective est le portfolio » (2002, p. 17). Le référentiel général des programmes algériens ajoute dans le même contexte que « le portfolio peut en outre être conçu comme support garantissant une relation constructive élèves-enseignants-parents, en renseignant sur le cheminement de l'élève vers la maitrise de ses compétences, sur ses capacités à se prendre en charge et à s'autonomiser sur le plan de l'évaluation et de la gestion personnelle des apprentissages. » (2009, p.90).

Ce portfolio de compétences n'est pas seulement une veille pédagogique pour poursuivre la potentialité des apprenants. Il constitue un vecteur de leur intégration comme acteurs de formation dans l'entreprise pédagogique. Il s'agit pour nous d'un travail de réflexion sur les compétences conduisant à synthétiser le profil scolaire de l'apprenant qui est toujours en progression. Près de 90% des enquêtés ont estimé nécessaire de créer de nouvelles modalités d'évaluation servant de lien entre la progression de l'acquisition de la langue étrangère et les autres matières. En d'autres termes la dynamique de transversalité nécessite que les enseignants, de différentes matières, aient un regard objectif commun sur le profil de compétences des apprenants, ceci est l'opinion de plus de 80% d'entre eux.

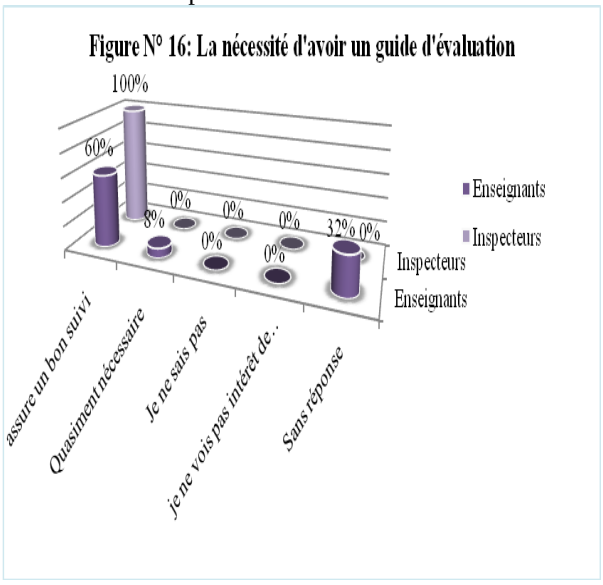
Figure N°15: La possibilité d'élaborer un portefeuille de compétences



Comme le démontre le graphe ci-dessus, la totalité des inspecteurs et plus de 70% des enseignants sont tout à fait d'accord avec l'idée de créer un moyen

institutionnel d'évaluation, dans le paysage de notre système. Notamment à la question : Que pensez-vous de la possibilité de créer un portefeuille de compétences qui accompagne l'apprenant tout au long de sa scolarisation du cycle primaire au cycle moyen ? Près de 90% entre enseignants et inspecteurs ont avancé des modalités de réponses similaires comme : « cela va nous être d'une grande utilité », « c'est bénéfique à l'enseignant et à l'apprenant » et « cela nous facilitera la tâche ».

L'histogramme ci-dessous démontre l'avis de la population enquêtée sur la nécessité d'avoir un guide d'évaluation facilitateur de l'opérationnalisation des différentes compétences. La quasi-totalité des enquêtés environ 80% jugent volontiers intéressés par cette idée.



IV-Constats et perspectives :

Le chantier fondamental de la réforme du système éducatif en Algérie, qui dure plus de dix ans, n'a pas permis de modifier l'image et la réalité de l'école algérienne et d'atteindre les finalités que les directives institutionnelles promettaient. Cette réforme se situe toujours dans l'obéissance d'une vision traditionnelle quant aux systèmes d'évaluation et continue de fusionner inconsciemment deux faces d'une même entité. Le volet d'évaluation des compétences n'a malheureusement pas eu le traitement qu'il méritait. D'ailleurs, l'idéal du savoir disciplinaire ne suffirait pas si l'évaluation n'est pas technique. Cette dernière ne saurait aucunement mesurer l'évolution transversale des compétences pour qualifier leur profil d'entré et de sortie. A cet effet, les constats obtenus montrent l'urgence de refonder en profondeur les visions pratiques de la réforme pédagogique pour parvenir à une harmonisation entre les exigences de l'approche par les compétences à l'évaluation et les mesures utilisées sur leterrain. Ces résultats ont convaincu de la nécessité d'explorer des pistes d'expérimentation visant à:

-Intégrer les innovations observées dans d'autres pays en matière de méthodes d'évaluation.

-Réaliser un enseignement équilibré qui ne sépare pas dans le temps l'acquisition des compétences transversales de l'évaluation.

-Tenter de participer au projet de la refonte du système éducatif algérien en proposant de nouvelles modalités d'évaluation contribuant davantage à un meilleur développement de ces compétences.

Références bibliographiques :

- BENBOUZID,Aboubaker et MATSUURA Koichirou,(2005). La refonte de la pédagogie en Algérie: défis et enjeux d'une société en mutation, Bureau de L'UNESCO pour Maghreb.

- BOUTINET,Jean-Pierre,(1992).Anthropologie du projet,Revue française de pédagogie, pp.122-124.

- BUTY,Christian, (2013).Pédagogie par projet: une étude de cas dans l'enseignement supérieur technologique, Ensaio pesquisa em pducação em ciências,n°15,pp.15-30.

- Conseil Central de l'Enseignement Fondamental Catholique (C.C.E.F.C.), Programme intégré.(1993). Plans de référence, n° 94, Liège.

- DONNAY,Jean,(mars1996). Les compétences transversales une incitation à faire apprendre à apprendre, Informations pédagogiques, n° 24, pp. 19-39.

- FOUREZ, Gérard, Les socles de compétences, *Revue nouvelle*, n° *3*, mars 1994,pp.12-16.

- Ministère de l'Éducation,(novembre 2008). du Loisir et du Sport, *Le* Guide pour l''évaluation des compétences et l'élaboration d'épreuves aux fins de la sanction, Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Education Nationale,(Mars,2009), Référentiel général des programmes, Algérie.

- Ministère de l'Education Nationale, ,(Mars,2009) , Guide méthodologique d'élaboration des programmes, Algérie.

- PAQUAY, Leopold, (1995).Transmettre des connaissances ou développer des compétences ? D'un faux dilemme à de vraies priorités!, Document de travail, Groupe interuniversitaire sur les socles de compétences.

- PERRENOUD, Philippe,(1999). Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ?comment ?, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.

- PROULX,Jean, (2004).Apprentissage par projet, presse de l'université du Québec, PUREN, Christian, Perspective actionnelle et pédagogie de projet : Apports historiques de deux mouvements pédagogiques, document en ligne, 2013.

- REVERDY,Catherine,(juin 2013) ; L'apprentissage par projet, Technologie, n° 9186, pp. 46-55.

- ROMAINVILLE,Marc,(juin 1995) Compétences transversales et évaluation : un mariage impossible !, *Echec à l'échec*, n°107,p. 6.

- THAILLARD,Philippe,(avril 2012) Le projet de conception en enseignement de spécialité, Technologie, n°179, pp. 94-99.